

BESZÉDKÉSZSÉG¹, BESZÉDHELYZET, NYELVTANÍTÁS

(A szituatív beszédgyakorlatok néhány lélektani és módszertani problémája)

SZABÓ ISTVÁN

A nyelvnek az emberi társadalomban, a társadalom és az egyén tevékenységében betöltött különböző funkciói [4] közt legfontosabb a történetileg elsődleges funkciója: kommunikatív szerepe. A nyelvi kommunikáció Subin [24] által ismertetett 10 formája közül az auditív-orális-vizuális híradástechnikai eszközök fejlődése, a közlekedés rohamos fejlődése, a nemzetközi kapcsolatok közvetlen formáinak általánossá válása következtében előtérbe került a szóbeli érintkezés formája. Ez a tény az idegennyelv-tanítás módszereinek jelentős módosítását idézte elő. Összehasonlító-elemző grammatizálás helyett az élő idegen nyelv oktatása, szavak és paradigmák mechanikus ismételtetése helyett mind a szókincs, mind a grammatika funkcionális-strukturális szerkezetek szintjén történő gyakorlása a tanulónak az idegen nyelvű beszédtevékenységbe való bevonásával: ez az utóbbi évek módszertani törekvéseinek lényege.

Az élő beszédben való érintkezés a nyelvi tények gyors felidézését feltételezi. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy sok esetben az adott idegen nyelvet tanulók az iskolai foglalkozásokon jól begyakorolt, a készség szintjéig automatizált nyelvi anyagot sem tudják az élet teremtette spontán beszédhelyzetekben felidézni és a nyelvi érintkezésben felhasználni. Ennek egyebek között az az oka, hogy az iskolai idegen nyelvi beszédgyakorlatokból hiányzik egy láncszem, amely összekapcsolná őket a nyelvi tények természetes alkalmazása szférájával, az élet tényleges beszédhelyzeteivel. Ezt a láncszemet több módszertani cikk szerzője [1, 2, 3, 5, 9, 10, 15, 27] egy eddig kevésbé alkalmazott gyakorlattípus, az ún. szituatív beszédgyakorlatok (ситуативные упражнения) és kommunikatív gyakorlatok (коммуникативные упражнения) alkalmazásával véli beiktathatónak. Az ilyen gyakorlattípus kérdése a hazai módszertani irodalomban is felmerült már [12].

1. Egyetértünk Balogh István terminológiai megállapításaival. (Balogh István: Készség-e a beszéd-készség? Az idegen nyelvek tanítása, 1., 1964.) A címben jelzett terminust a köztudatban való elterjedtsége miatt használtuk. A továbbiakban „beszédkészség” helyett a „beszédképesség” terminust használjuk.

Az idézett szerzők értelmezésében a szituatív beszéd fogalma nem azonos a gyermeklélektanban és általános lélektanban ismert szituatív beszéd fogalmával. Endovickaja—Zaporozsec [7] és Rubinstein [20] szituatív beszédén a beszélni tanuló gyermek olyan beszédét értik, amely a beszéd közvetlen tárgyi szituációjára vonatkozik, annak figyelembe vételével válik érthetővé, szemben a kontextusos beszéddel, amely adekvát kell hogy legyen. a megértés követelményeivel. A nyelvtanításban szituatív beszédén, szituatív beszédgyakorlaton olyan beszédtevékenységet kell érteni, amely a beszédnél fizikailag jelenlévő vagy a beszéd által körülírt, megjelenített, szemléltető képekkel ábrázolt tényekre, helyzetre (szituációra) vonatkozik ².

Az ilyen nyelvgyakorlatok az idegen nyelvi tények elsajátításának rendkívül kedvező lélektani feltételeit teremthetik meg kellő módszertani megalapozottság esetén. Cikkünkben e gyakorlattípus néhány lélektani vonatkozását és módszertani problémáját kívánjuk érinteni.

**
*

Az idegen-nyelv tanulást vizsgálhatjuk úgy is, mint a valóság egy specifikus területére irányuló megismerési folyamatot. A bevésés, megőrzés és felidézés az emberi megismerés elemi fokát jelenti. A receptorokra az egyén tevékenysége során számtalan inger hat. Ezek az ingerek azonban nem mind vésődnek be feltételes kapcsolatok, asszociációk formájában, nem mind őrződnek meg és idézhetők fel mint képzetek. Hogy az analizátorokra ható ingerek közül melyek vésődnek be, őrződnek meg és idézhetők fel, az függ többek között az individuumnak az anyaghoz való viszonyától. Ez a viszony attól függ, hogy milyen szerepet játszik az adott anyag, jelenség, a személyiség tevékenységében, milyen jelentőségű az egyén szükségletei szempontjából. „A külső okok belső feltételeken keresztül hatnak” — hangsúlyozza Rubinstein, és ugyanott: „... egyetlen ok hatása sem csak az illető októl függ, hanem attól is, amire hat... bármely külső feltétel hatása a belső feltételeken keresztül valósul meg.” [22; 192]. Már a bevésésben is jelentős szerepe van az egyén beállítottságának, irányultságának, amely azáltal jön létre, hogy az egyén felismeri az anyag — esetünkben az elsajátítandó ismeretanyag — jelentőségét anyagi, vagy szellemi-kulturális szükségletei kielégítésére irányuló tevékenysége közben. Az anyanyelv elsajátítása egyéb kedvező körülmények mellett éppen azért történik viszonylag gyorsan, mert az egyén mindennapi szükségleteivel, mindennapi tevékenységével függ össze. A szituatív beszéd mint iskolai idegen nyelvi gyakorlattípus jelentősége az idegen nyelvi jelenségek bevésésének és megőrzésének stádiumában abban van, hogy a természetes beszédhelyzeteket imitálva demonstrálja a tanuló előtt az általa elsajátítandó nyelvi tény fontosságát.

Minden nyelvtanár tapasztalja, hogy a gyors felejtés milyen sú-

2. Pl. You are in the street. You want to go to the station, but you do not know which way to go. What do you do then?

lyosan gátolja a sikeres előrehaladást a nyelvtanulásban. Itt tulajdonképpen egy negative ható lélektani törvényszerűséggel állunk szemben. Neuro-fiziológiai törvény, hogy azok a feltételes kapcsolatok, asszociációk, amelyek a mindennapi tevékenységben nem nyernek megerősítést, gátlás alá kerülnek, megszűnnek. Lélektanilag ez az aktualitását veszített ismeretanyag elfelejtődésében nyilvánul meg. Az iskolai nyelvtanításban jelenleg alkalmazott gyakorlattípusok többsége nem teszi lehetővé az átvett ismeretanyagnak az állandó aktualitás szintjén tartását. Miután a tanulók az egyes anyagrészeket abban a keretben, amelyben elsajátították őket, felelet formájában néhányszor reprodukálták, az adott anyagrész aktualitását veszti, elfelejtődik. Ezt az elfelejtést a mechanikus ismétlés sem akadályozhatja meg, mivel az asszociáció tartósságát sem kizárólag az egyidejűleg ható, vagy egymást követő ingerek sokszori ismétlődése határozza meg. „Ahhoz, hogy asszociatív kapcsolat képződjék, e kapcsolatnak az ember számára jelentéssel, értelemmel kell bírnia.” „... az asszociáció rendszerint jelző jellegű, és akkor keletkezik, ha az első tagja szükségleteinknek, érdekeinknek, tevékenységünk feladatainak felel meg” — szögezi le Rubinstein [22; 125.]. Nézetünk szerint a szituatív társalgási gyakorlatok — az adott nyelvi közlések szóbeli körülírásai, utasítások — lehetővé teszik különböző nyelvi ismereteknek az állandó aktualitás szintjén tartását. A nyelvi tények így válnak az asszociáció olyan tagjává, mely életünk szempontjából jelent valamit. Az anyanyelvi tényeket épp azért nem felejtjük el, mert mindennapi tevékenységünk szempontjából állandóan aktuálisak.

A bevésés és tartós megőrzés elsőrendű feltétele az érdeklődés felkeltése. Mind a figyelem ébrentartása, mind az érdeklődés felkeltése ismét csak összefügg az egyén beállítottságával, irányultságával. Az utóbbi kialakulásának feltételeit fentebb már vázoltuk. Tehát mind a figyelem, mind az érdeklődés a — lélektani értelemben vett — érdekekkel, a személyiség szükségleteivel, azzal függ elsősorban össze, hogy az adott dolog, jelenség milyen összefüggésben van az egyén tevékenységével, szükségleteivel.

Már a tájékozódási reflexen alapuló elemi figyelem felkeltésénél is fontos, hogy az adott tárgy, jelenség tartalmazzon az egyén számára mind ismert, mind ismeretlen jegyeket [23]. Az ilyen figyelem azonban csak akkor megy át tartós érdeklődésbe, ha az egyén az észlelt tárgy, jelenség, annak valamilyen oldala, tulajdonsága és saját tevékenysége, szükségletei között valamilyen összefüggést fedez fel. Az ilyen érdeklődés visszahat magára a figyelemre, tartós, magasabbrendű figyelmet hoz létre (szándékos figyelem). Az ilyen figyelem is csak akkor tartható ébren huzamos ideig, ha az egyén a dolognak, jelenségnek saját tevékenysége szempontjából újabb és újabb lényeges összefüggéseire bukkan. Nem kétséges tehát, hogy az idegen nyelv iránti figyelem és érdeklődés úgy kelthető fel és tartható fenn, ha a nyelvi tényeket összekapcsoljuk az egyén mindennapi tevékenységével. A mindennapi élet helyzetei számtalan formában variálódhatnak, így a nyelvi tényeket is számtalan összefüggésbe kapcsolhatjuk

be. Ilymódon az iskolai körülmények között „formális jelentőségű” nyelvi anyag „tényleges jelentőséget” nyer (Dobrinin [6]). Loginova [14] kísérletileg is kimutatta, hogy az érdeklődés megsokszorozza a nyelvtanulás hatékonyságát.

Itt egy sajátos ellentmondásra bukkanunk. A tanulás sikeressége végett szükséges a figyelem ráirányítása a tanulás tárgyára, az érdeklődés felkeltése. Ugyanakkor a nyelvi tevékenységnek nem nyelvi tényekkel (tárgyi helyzetekkel, személyes élményekkel, ezekre való hivatkozással, utalással) összefüggésbe hozása óhatatlanul megosztja a figyelmet, vagy teljesen elvonja az adott nyelvi tevékenységről. A figyelemnek ez a megosztása, áttevődése az említett gyakorlattípusnál azonban nem gátolja a nyelvi ismeretanyag elsajátítását, ellenkezőleg: több vonatkozásban pozitív irányban befolyásolja. A nyelvi tényekre irányuló figyelem, az irántuk való érdeklődés éppen az anyagnak nem nyelvi természetű tevékenységgel való kapcsolata által állandósul és megy át minőségileg magasabbrendű (szándékos) figyelembe és magasabbrendű, oksági-alkotó (причинно-творческий интерес) (Dobrinin [6]) érdeklődésbe. Az ilyen gyakorlatok közben tudatosan ugyanis az ismeretanyag egyéni és társadalmi jelentősége.

Az ilyen figyelemmegosztás és áttevődés az anyag elsődleges bevésésére sem hat minden esetben zavarólag. Rubinstein [19] mutat rá, hogy az önkéntelen bevésés bizonyos feltételek mellett azonos minőségű a szándékos bevéséssel: azok a tények, melyek mint valamely tevékenység komponensei, eszközei fontos szerepet játszanak az adott cél elérésében, tartósan és pontosan vésődnek be az emlékezetbe akkor is, ha a figyelem nem elsősorban rájuk, hanem a tevékenység más tényeire — pl. céljára — összpontosul. Idaskin [11], Rozanova [18] és Zincsenko [28] kísérletileg is bizonyították a fenti megállapítást. Tehát az idegen nyelvi gyakorlatok is megszervezhetők úgy, hogy ne az elsajátítandó anyag legyen a figyelem fókuszában, hanem valamilyen cselekvéssel kapcsolatos más nyelvi vagy nem nyelvi tény. A nyelvi tények akkor is jól bevésődnek, ha valamilyen más cél megvalósítására irányuló beszédtevékenységbe iktatjuk őket. Ugyanakkor a figyelemnek nem nyelvi tevékenységre való áttevődése valamely nyelvi jelenség elsajátításának egy meghatározott stádiumán túl nemcsak lehetséges, hanem egyenesen előfeltétele a további előmenetelnek. Az idegen nyelvű beszédképesség feltételezi bizonyos nyelvi tények automatizálását. Az automatizálás azonban nem lehetséges, ha a figyelem nem tevődik át a beszélés aktusáról a beszéddel kapcsolatos nem nyelvi tényekre. Másrészt — ezt a mindennapi gyakorlat is igazolja — az automatizált cselekvésben zavar állhat be, ha a figyelem a cselekvés céljáról vagy a cél érdekében végzett cselekvés nem automatizált komponenséről az automatizált komponensre tevődik át. Azt mondhatjuk, hogy az automatizmusok — a nyelvek is — akkor funkcionálnak simán, ha tudatosan nem rájuk koncentrálunk, hanem a cselekvés által megvalósítandó célra. Az idegen nyelvoktatásban tehát az olyan gyakorlatokról, melyekben a nyelvi tevékenységre koncentráltunk, át kell térni olyan gyakorlatokra, melyekben a figyelem áttevődik valamilyen más té-

nyezőre. Ez a nyelvi automatizmusok kialakításának egyik fontos feltétele. De a nyelvi tényekkel való primér ismerkedést is megszervezhetjük úgy, hogy a figyelem ne elsősorban rájuk összpontosuljon, hanem a gyakorlatot bizonyos más célra irányuló tevékenységbe ágyazva, a nyelvi tény rögzítése önkéntelen bevésés eredménye legyen³.

**

Fontos törekvése iskolareformunknak az oktatás életszerűsége. Az oktatás életszerűségének egyik fokmérője az oktatás folyamatában elsajátított ismeretanyagnak a mindennapi élet teremtetten feladatok megoldásában való alkalmazhatósága mellett az is, hogy a tanulás motívumai mennyire életszerűek. A tanulás motívumainak jellege ugyanakkor kihat az elsajátítás minőségére, az ismeretek alkalmazhatóságára. Indokolt tehát megvizsgálni a beszédtevékenység motívumait általában és azokat a motívumokat, melyek az iskolai nyelvtanulásban a tanulókat nyelvi megnyilatkozásokra készítetik.

A konkrét élethelyzetekben a beszélést mindig valamilyen reális külső vagy belső szükséglet motiválja. Az anyanyelv elsajátítására, az anyanyelvű érintkezésre az egyént lényeges szükségletei készítetik. A beszélni tanuló gyermek felismeri, hogy beszéd segítségével hatást gyakorolhat környezetére bizonyos szükségletei kielégítése céljából. Ez készíti az anyanyelv lehető legrövidebb idő alatt való elsajátítására. „Az emberi beszéd meghatározott tevékenység és cselekvés, amely valamilyen motívumból indul ki és meghatározott célt követ” — írja Rubinstein [20; 643.]. Az iskolai nyelvtanításban végzett beszédnek természetesen szintén megvannak a maga motívumai. Az idegen nyelvi órán azonban a tanuló beszédtevékenységét a megfelelő osztályzat szerzése, a tanár részéről várt értékelés, az adott nyelvi jelenség megtanulásának célja vagy egyszerűen az motiválja, hogy köteles beszédtevékenységet folytatni. A tanár a tanulóknak azért beszél, a tanulót azért beszélteti, hogy ily módon elsajátíttassa az előírt tananyagot, vagy megállapítsa a tanuló felkészültségét. Az ilyen beszédtevékenység tehát rendszerint önmagáért történik. Ezzel szemben az anyanyelv megtanulása nem olyan külön tevékenység eredménye, melynek elsődlegesen tudatosított célja a beszéd tanítása és tanulása, hanem olyan tevékenység eszköze és eredménye a nyelvi tények megtanulása, mely közvetlenül más célra irányul. Az anyanyelv és idegen nyelv tanulása között tehát mind a tanulás és beszélés motívumai, mind a tanulás formája tekintetében nagy különbség van. (A társadalom és egyén szükségletei szempontjából objektíve az idegen nyelv tanulását ugyanazok az okok motiválják, melyek az anyanyelv elsajátítását. Ezek a — rendszerint távoli — célok azonban csak az életkori fejlődés magasabb fokán tudatosulnak és válnak a tanulás hatásos motívumaivá.) Ezeket a különbségeket teljesen megszüntetni nem lehet, de megszüntetésük nem is lenne indokolt. Mint minden bonyolultabb ismeret, képesség, készség elsajátításához, az idegen nyelvtudáshoz is

3. Az új szavak bevésése történhet úgy, hogy a tanuló hallgat vagy elmond valamilyen történetet, ahol a cél maga a megértés, elmondás; az új szavak csak mint a cél eszközei funkcionálnak és sajátítodnak el.

szükség van olyan tevékenység — a szervezett oktatás — beiktatására, melynek központi célja maga a megtanulás. Célszerű azonban olyan gyakorlatok beiktatása a szervezett oktatás folyamatába, ahol a tevékenység motívumai életszerűbbek, természetesebbek. A szituatív beszédgyakorlatokban, a kommunikatív gyakorlatokban a beszéd motívumai életszerű helyzetekkel függnek össze, ezért ezek a motívumok valóságszerűbbek, természetesebbek, erősebbek; eredményesebb lesz tehát maga a beszédgyakorlat is.

Fentebb említettük, hogy a tanuló idegen-nyelvű beszédét a tanórán rendszerint a várható tanári értékelés motiválja. Közismert tény ugyanakkor, milyen zavart okozhat valamely tevékenység végzésében, ha az egyén a tevékenység végzése közben állandóan a környezet várható értékelésére gondol. Az ilyen koncentrációval gyakran párosul szorongás és félelemérzet, amely komoly gátlója lehet bármilyen nyilvános szereplésnek. Másrészt ha a tanuló valamilyen tevékenységet kizárólag — a tanár részéről osztályzatban és a szülők részéről esetleg materiális formában kifejezett — elismerés céljából végez, ez bizonyos karakterológiai ferdelekhez is vezethet (hiúság, önzés, túlzott becsvágy). A tanulás motívumait vizsgálva az általános iskolás tanulóknál, Surányi Gábor [25] rámutat, hogy az oktatás folyamatában a tanulás motívumai is formálhatók, alakíthatók. (Megjegyezzük, hogy az értékelés, ha megfelelő súllyal és arányban szerepel más motívumok mellett, jelentős ösztönzője lehet a tanulásnak). Az idegen nyelv ismerete mint egyéni és társadalmi fontosságú cél objektíve szintén a nyelvtanulás motívuma. Az idegen nyelv elsajátítása azonban mint távoli cél számos részletcél megvalósítását, részfeladatok megoldását feltételezi. Az ilyen részfeladatokra, részletcélokra a tanulót csak partikuláris motívumok mozgósíthatják. A nyelvi tevékenységnek akkor vannak természetes partikuláris motívumai, ha az konkrét helyzetre vonatkozik. Nem szükséges emellett, hogy a helyzet a maga fizikai konkrétságában jelen legyen a beszédtevékenységben, mint annak szituációja. Elégséges, ha a társalgó felek tudattartalma vagy a felek egyikének tudattartalma reprezentálja. (A mindennapi élet beszédhelyzeteinek többsége is csak a tudattartalomban reprezentált. Ez a nyelv második jelzőrendszer voltával függ össze.)

**

Az idegen nyelvű beszédképesség kialakításának lényeges feltétele az idegen nyelven való gondolkodás képességének kialakítása. A nyelv és gondolkodás, a beszéd és gondolkodás nem-azonosságuk mellett is elválaszthatatlan egységben vannak: a gondolkodás beszéd segítségével megy végbe, beszéd segítségével rögzítjük a gondolkodás képződményeit (fogalmakat, ítéleteket) és cseréljük ki a gondolkodás eredményeként létrejött gondolatainkat; beszéd közben pedig a társadalom történelmi fejlődése eredményeként létrejött nyelvi jelekkel operálunk, „használjuk” a nyelvet. A gondolkodás és beszéd elválaszthatatlan egysége a kettő fejlődésének elválaszthatatlan egységét is jelenti. Beszélve gondolkodunk és gondolkodva beszélünk. Mind Rubin-

stein [21], mind dr. Lénárd Ferenc [13] hangsúlyozza a gondolkodásnak a társadalmi és természeti környezetre irányuló megismerő tevékenységgel való kapcsolatát, azt, hogy a gondolkodás mindig valamilyen feladat megoldásával, probléma-helyzettel függ össze. „A problematikuság a megismerés elidegeníthetetlen vonása” — hangsúlyozza Rubinstein [21; 14.]. Ezek a megállapítások az anyanyelvre és gondolkodásra, az anyanyelvű beszédre és gondolkodásra vonatkoznak elsősorban. A lélektan még nem tisztázta minden vonatkozásban a gondolkodás és idegen nyelv viszonyát. Kétségtelen azonban, hogy a második nyelv és a gondolkodás viszonyába specifikus mozzanatok, sajátosságok iktatódnak be (pl. anyanyelvi interferencia, a gazdag gondolattartalom és szegényes nyelvi eszközök közötti ellentmondás). Leszögezhetjük ugyanakkor, hogy az idegen nyelv sem szakítható el a gondolkodástól már a nyelvtanulás kezdeti stádiumában sem. A strukturalista nyelvszemlélet szerint a nyelv jelek rendszere és „...a jelek egymásbaszerkesztésének szabályait felölelő rendszer is.” [8; 14.]. Beszéd közben az egyén a nyelvben rögzített szabályok alapján elemi vagy összetett strukturákat szerkeszt, azokkal „operál”. Ebből derül ki a következők: az iskolai idegen-nyelv oktatásában a nyelvi jelek megtanulása mellett e jelek egymásbaszerkesztésének szabályait, a strukturákkal való operálás szabályait kell gyakorolni. Ez a következtetés azonban csak akkor helyes, a vele kapcsolatos módszertani elgondolások csak akkor lehetnek célravezetők, ha a fenti tétel mellett figyelembe vesszük azt a tényt is, hogy az ember beszéde szoros kapcsolatban van az ember pszichikus tevékenységével, elsősorban a gondolkodással. A nyelvi tények természetes úton történő elsajátítása, az egyén természetes beszédtevékenysége sohasem azért történik, hogy a nyelvi jeleket gyakorolja, hogy nyelvi strukturákkal operáljon, hanem azért, hogy valamilyen elméleti vagy gyakorlati — rendszerint nem nyelvi — feladatot megoldjon és valamilyen — nyelvi, vagy nem nyelvi — célt megvalósítson. Ha az iskolai idegen nyelvi gyakorlatokon a nyelvi tényekkel történő operáció elszakad a beszéd természetes motívumaitól, a gondolkodástól és gondolatközléstől, és öncélú gyakorlattá lesz, akkor az ilyen gyakorlat még az anyanyelv és az anyanyelvvel való egybevetés kikapcsolása mellett sem különbözik lényegében a hajdani grammatizáló módszerrel végzett gyakorlatoktól. Az idegen nyelven való gondolkodás képessége sem úgy alakul ki, hogy először beszélünk, majd gondolkodunk és beszélünk, hanem úgy, hogy tevékenység közben gondolkodunk, gondolkodva beszélünk és beszélve gondolkodunk. Már a nyelvtanulás kezdeti stádiumában is célszerű tehát összekapcsolni az idegen nyelvi beszédtevékenységet valamilyen nem nyelvi tevékenységgel és az adott tevékenységgel kapcsolatos gondolkodással. Az idegen nyelven való gondolkodásnak is konkrét szituációra, konkrét problémára kell vonatkoznia. A nyelvi tevékenységhez mint gondolkodási folyamathoz az ilyen problémahelyzet adja a legerősebb impulzust. A szituatív beszédgyakorlatok tehát fontos tényezői lehetnek az idegen nyelven való gondolkodás képessége kialakításának is. Ezért a nyelvi struktúra-modellek kidolgo-

zása mellett ki kellene dolgozni a tanulók életkorának, érdeklődésének, tevékenységének megfelelő szituáció-modellek rendszerét is.

Az idegen nyelvű beszédtevékenység más ponton is érintkezik bizonyos gondolkodáslélektani problémákkal. Cikkünk elején említettük, hogy időnként a tanulók a tanórán készségi fokon elsajátított nyelvi tényeket sem képesek a mindennapi gyakorlat által teremtetett spontán beszédhelyzetekben felidézni, alkalmazni. A gondolkodás sajátos fogyatékoságának megnyilvánulása ez, mely fogyatékoság a szenzoros megismerés bizonyos törvényszerűségeiben gyökerezik. Azt jelenti ez a fogyatékoság, hogy az egyén nem képes új minőségben tudatosítani ugyanazt a dolgot vagy jelenséget. Ugyanis a dolgok, jelenségek a szemléletben abban a minőségben jelennek meg, amelyet a velük kapcsolatos gyakorlat rögzített. Ha a jelenség, dolog új összefüggésekbe kerül, és enek folytán a vele végzett előző tevékenység szempontjából lényegtelen jegyei mint lényegiek lépnek elő, ezen lényegivé vált jegyek felismerése nehézségekbe ütközik. Az idegen nyelvi tevékenység a hagyományos iskolai gyakorlatokban rendszerint mint tanulmányi feladat, nyelvgyakorlat (esetleg nyelvtani gyakorlat) szerepel és szinte sohasem mint tényleges kommunikatív tevékenység. A nyelvi tények rendszerint csak egy szövegösszefüggés vagy legjobb esetben egy osztálytermi szituáció kapcsán sajátítódnak el. Az ilyen funkcióban és kontextusban rögzített ismeretek más funkcióban való alkalmazását, más összefüggésben való felidézését épp fixálásuk módja gátolja. A gondolkodásnak ezt a negatív jelenségét, melyet Ramul [17] találóan funkcionális rögzítettségnek nevez (функциональная фиксированность) úgy küszöbölhetjük ki, ha az adott dolgot, jelenséget — esetünkben a nyelvi jelenségeket — egyre újabb összefüggésekbe kapcsoljuk be, és az új összefüggésekben velük folytatott tevékenység folyamán feltároló jegyeiket tudatosítjuk. Hogy a tanuló az adott nyelvi jelenségeket ne csak azzal az összefüggéssel kapcsolatban tudja felidézni, amelyben elsajátította, hogy ne csak a feleletszerű tanórai nyelvi tevékenységben tudja azt alkalmazni, hanem a legkülönbözőbb élethelyzetekben is, ahhoz a nyelvi tényeket be kell kapcsolni a legkülönbözőbb kontextusos és szituatív összefüggésekbe.

Ez a probléma összefügg azzal a kérdéssel is, amelyet a pedagógiai pszichológia „tanulás átvitel” (transzfer) címen tárgyal [16]. Nézetünk szerint a tanulás átvitel — a nyelvi ismeretek átvitelének, új helyzetekben való alkalmazásának képessége — a tanulóknál általában nem alakul ki önmagától. Az ismeretek átvitelét, a gyakorlati alkalmazás képességét magában az oktatás folyamatában kell kialakítani megfelelő gyakorlatok beiktatásával.

**
*

A szituatív beszédgyakorlatok lélektani vonatkozásai mellett kapitis fontosságúak az ezzel a gyakorlatitípussal kapcsolatos módszertani kérdések is. Ugyanis iskolai, tanórai körülmények között csak feltételesen beszélhetünk „életszerű beszédhelyzetekről”, mivel ezeket

a helyzeteket legtöbbször mesterségesen „állítjuk elő.” Úgy kell azonban „előállítani” őket, hogy az életszerűség erejével hassanak. A fent idézett módszertani cikkek ([1., 2., 3., 5., 9., 10., 15., 27.]) alapos és részletes útmutatásokat tartalmaznak a szóbanforgó gyakorlattípus megszervezését, variációit illetően. Ezért mindössze a szituatív beszédgyakorlatok alaptípusait vázoljuk és néhány vitatott módszertani kérdésre térünk ki.

A szituatív gyakorlatok mind a lexika, mind a grammatika oktatásában az idegen-nyelv oktatás minden szintjén alkalmazhatók. A grammatika oktatásában különös jelentőséget kölcsönöz nekik az, hogy segítségükkel az egyébként elvont és nem minden esetben érdekfeszítő grammatikai gyakorlatok is változatossá, életszerűvé tehetők. A grammatika oktatásban való alkalmazásukat az alábbi tény is indokolja. A grammatikai modelleket didaktikailag célszerűbb szintagma szintjén bemutatni, mint a mondat szintjén (az új jelenséggel való primér ismerkedést más problémák nem akadályozzák). Ugyanakkor a nyelvi jelenségeknek a mondat szintjén történő reprezentálása gyakorlatiasabb: a mondatban a grammatikai jelenségek a kommunikáció szintjén funkcionálnak. A szituatív gyakorlatban ez az ellentmondás feloldódik azáltal, hogy ott a szintagma mint hiányos szerkezetű vagy tagolatlan mondat jelenik meg⁴. (Feltéve, hogy nem követeljük azt, hogy a tanuló teljes mondatokkal operáljon. Nézetünk szerint ilyen esetben megengedhető, sőt célszerű, hogy a tanuló az új anyag gyakorlásánál kezdetben a tanult jelenséget tartalmazó hiányos mondattal operáljon.) Végül, az ilyen jellegű grammatikai gyakorlatok alatt a helyzet körülírása, idegen nyelvű utasítások közben gyakoroljuk a társalgási beszédet, és a beszédtevékenységet életszerű motívumok indukálják⁵.

Figyelemre méltó gondolatokat és példákat tartalmaz ezzel kapcsolatban Passzov [15] cikke bizonyos német nyelvi grammatikai jelenségek gyakorlásának leírása kapcsán.

Az iskolai beszédshituációnak két típusát különböztethetjük meg: 1. az oktatás természetes miliője (szervezési mozzanatokkal kapcsolatos tanári utasítások, közlések); 2. szituáció festés vagy teremtés, amely történhet a) a szituáció nyelvi körülírása (belső szemléltetés), b) szemléltető kép vagy képsorozat segítségével. Grejszer [9]) a 2. a) módszert nem tartja célravezetőnek, mivel (szerinte): a tanulót nem stimulálja beszédre, mert a tanuló készen kapja a szituáció leírásában az általa alkalmazandó nyelvi tényeket, ezenkívül kezdő fokon a helyzet nyelvi körülírása nehezen valósítható meg. Az első érvet teljesen el kell vetnünk. A helyzet nyelvi körülírására adott válasz mindig tartalmazhat olyan nyelvi elemet, amely a beszédhelyzet nyelvi körülírásában nem szerepel. A beszéd az ember számára ugyanolyan

4. Pl.: Я переписываюсь с учеником. Учитель или ученик: С иностранным учеником? С советским учеником? Учитель или ученик: Нет, с венгерским учеником?

5. Pl.: Ты говоришь по-русски с советским человеком. Он говорит быстро, ты его не понимаешь. Что ты скажешь ему? Ученик: Говорите медленно: Или: У вас гость. Вы обедаете. Гость ест мало. Как ты угощаешь его?

cselekvésre készítő inger, mint a tárgyi inger. (Ez a nyelv második jelzőrendszer jellegéből nyilvánvaló). A helyzet nyelvi körülírása ugyanakkor motiválja magát a beszédtevékenységet, a tanulót, hogy nyelvi közlésre nyelvileg reagáljon, figyelésre készíti. Vannak olyan közlésformák (a feltételes és felszólító módú közlés), amelyek tartalma kép segítségével nem ábrázolható. Az ilyen közlések gyakorlása is sokkal eredményesebb, ha a gyakorlatok nem mechanikusak, hanem valamilyen életszerű helyzetre vonatkoznak. Tény ugyanakkor, hogy teljesen kezdő fokon a nyelvi leírással való szemléltetés nem valószínűsíthető meg, itt a képi szemléltetés szerepe vitathatatlan. De mihelyt a tanuló felkészültsége lehetővé teszi, a képi szemléltetés mellett a belső szemléltetést is alkalmazni kell. Fentebb vázolt előnyei ezt elégségesen indokolják.

A szituatív beszédgyakorlat mint módszertani eljárás nem abszolútizálható. E gyakorlattípus mellett létjogosultsága van minden olyan módszernek, eljárásnak, mely az idegen nyelv jobb elsajátítását segíti elő. Nem vethető el kategorikusan pl. az idegen nyelvi gyakorlatok olyan hagyományos formája sem, mint a hangos és csendes olvasás vagy az olvasás utáni megértés gyakorlása. Szokolov [26] kísérleti tényekre hivatkozva hangsúlyozza, hogy mind az aktív, mind a passzív beszédképesség szempontjából egyaránt fontos a hangképző szervek begyakorlott működése. Ugyanis olvasás vagy beszéd hallgatás közben a látási és hallási ingerek — a saját hangképző szervek mozgásában jelentkező — kinetikus ingerekkel együtt hatnak az agykéreg megfelelő régiójára. Azt jelenti ez, hogy a hangképző szervek begyakorlottsága az idegen nyelvi artikulációra vagy a begyakorlottság hiánya egyaránt befolyásolja mind a passzív (megértés), mind az aktív nyelvtudást (beszédtevékenység). Tehát a passzív nyelvtudásra irányuló gyakorlatok közvetlenül kihatnak a beszédképesség kialakítására. Az aktív és passzív nyelvtudás a nyelvtudásnak mint olyannak két, egymással dialektikus kölcsönhatásban lévő, egymást feltételező oldala. A nyelvtudás két formájának kialakítására irányuló gyakorlatok is kiegészítik, feltételezik egymást. Az általunk tárgyalt gyakorlattípus csak egyik láncszem lehet tehát az idegennyelvi-tanítás gyakorlatában. Létjogosultságát is — az általunk vázolt lélektani indokoltságán túl — végső soron az oktatás gyakorlata és az alkalmazásával elért teljesítmény dönti el.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] С. Б. Берлизон: Ситуация для разговора на иностранном языке. Иностранные языки в школе, 3, 1963.
- [2] И. Н. Берман, В. А. Бухбиндер: Ситуативность и обучение устной речи. Иностранные языки в школе, 5, 1964.
- [3] А. З. Бесмертный: Усвоение речевых моделей с помощью наглядных нособий. Иностранные языки в школе, 3, 1963.
- [4] Büki Béla: A beszélő és hallgató szubjektív viszonyának befolyásolása mint beszédcél. Pszichológiai tanulmányok, VI. köt., Akadémiai Kiadó, Bp. 1964.
- [5] В. Т. Чуйков: Упражнения для усвоения лексики. Иностранные языки в школе, 5, 1964.

- [6] Н. Ф. Добрынин: О значимости получаемых учащимися знаний. Вопросы психологии, 1, Изд. АПН РСФСР, Москва, 1960.
- [7] Т. В. Ендовицкая — А. В. Запорожец: Психология детей дошкольного возраста. Просвещение, Москва, 1964.
- [8] Fülei-Szántó Endre: A struktúra-operáció nyelvtani rendszere. Modern nyelvoktatás, 5—6., 1964.
- [9] А. В. Грейсер: Обусловление речевых едениц в типичных ситуациях. Иностран. ные языки в школе, 5, 1964.
- [10] П. Б. Гурбин: Обучение неподготовленной речи. Иностранные языки в школе, 1, 1964.
- [11] Ю. В. Идашкин: К вопросу о произвольном запоминании: Вопросы психологии, 2, Изд. АПН РСФСР, Москва, 1959.
- [12] Kossuth L. Közgazdasági Technikum nyelvi munkaközössége (Budapest): Beszédhelyzet kialakítása az idegen nyelvi órákon. Az idegen nyelvek tanítása, 2., 1964.
- [13] Lénárd Ferenc: A probléma megoldó gondolkodás, Akadémiai Kiadó, Bp., 1964.
- [14] Е. А. Логинава: О влиянии интереса на запоминание новых слов при изучении иностранного языка; Вопросы психологии, 1, Изд. АПН РСФСР, Москва, 1962.
- [15] Е. И. Пассов: Коммуникативные упражнения. Иностранные языки в школе, 3, 1964.
- [16] V. Přihoda: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába, Tankönyvkiadó, Bp. 1963.
- [17] К. А. Рамуль: Психология мышления и проблемы воспитания мышления. Вопросы психологии, 1, Изд. АПН РСФСР, Москва, 1962.
- [18] Т. В. Розанова: О произвольном и запоминании различных компонентов ситуации в зависимости от их роли в деятельности. Вопросы психологии, 4, Изд. АПН РСФСР, Москва, 1959.
- [19] Rubinstein Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai, I., Akad. K., Bp. 1964.
- [20] Rubinstein Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai, II. Akad. K. Bp., 1964.
- [21] Rubinstein Sz. L.: Gondolkodáslélektani vizsgálatok, Gondolat K.,
- [22] Rubinstein Sz. L.: Létfés tudat, Kossuth K., Bp., 1962.
- [23] Р. Х. Шакуров: Об эмоциональном компоненте ориентировочного рефлекса. Вопросы психологии, 1, Изд. АПН РСФСР, Москва, 1962.
- [24] Э. П. Шубин: Основные проблемы методики обучения иностранным языкам, Учпедгиз, Москва, 1963.
- [25] Surányi Gábor: A tanulás indítékai az általános iskola III—VIII. osztályában. Pszichológiai tanulmányok, II., Akad. K., Bp., 1959.
- [26] А. Н. Соколов: Внутренняя речь при изучении иностранных языков. Вопросы психологии, 5, Изд. АПН РСФСР, Москва, 1960.
- [27] З. П. Волкова: Речевые ситуации. Иностранные языки в школе, 1, 1964.
- [28] П. И. Зинченко: Вопросы развития процессов запоминания. Вопросы психологии, Изд. АПН РСФСР, Москва, 1960.